Agnieszka Sokołowska-Kasperiuk
Dolnośląska Szkoła Wyższa
Dolnośląski Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 13 dla Niewidomych i Słabowidzących we Wrocławiu

Utopia czy praca u podstaw? – dzieci ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju a rzeczywistość edukacyjna (na przykładzie ośrodka szkolno-wychowawczego dla niewidomych i słabowidzących)

Streszczenie

Celem publikacji jest poddanie krytycznej analizie rzeczywistości specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych i słabowidzących w Polsce. Autorka na podstawie przeglądu literatury przedmiotu oraz korzystając z doświadczeń z własnej praktyki zawodowej, omawia najistotniejsze zalety i wady funkcjonowania ucznia z uszkodzeniem wzroku w szkole specjalnej, integracyjnej lub inkluzyjnej. Szczególna uwaga została poświęcona problemom uczniów z zaburzeniami łączonymi, dla których *de facto* nie istnieją placówki dostosowane do ich potrzeb. W tym kontekście podjęto próbę ukazania szerokiego spektrum wyzwań edukacyjno-społecznych, jakim muszą sprostać pracownicy szkół specjalnych, by zapewnić swoim podopiecznym optymalne warunki rozwoju, z uwzględnieniem ich kondycji psychosomatycznej, możliwości intelektualnych, potrzeb emocjonalnych, sytuacji rówieśniczej oraz rodzinnej.

Słowa kluczowe: dzieci niewidome, dzieci słabowidzące, zaburzenia łączone, szkoła specjalna, inkluzja – integracja – segregacja, sprzęt tyflopedagogiczny.

Utopia or grassroots work? – children with developmental disorders and the reality of education (on the example of school and educational center for the blind and visually impaired)

Summary

The aim of the article is to provide a critical analysis of the reality of special schools for blind and visually impaired children in Poland. According to the results of the research and practical knowledge, the author elaborates on the main advantages and disadvantages of being a visually disabled student in a special, integrated or included system of education. Special focus is on the problems of students with multiple disabilities. There is also shown the wide spectrum of tasks for teachers working in special schools, who must try to create the most proper conditions of optimal development for visually disabled children.

Keywords: blind children, visually impaired children, multiple disabilities, special school, inclusion – integration – segregation, equipment for visually disabled persons.

Wstęp

W dobie dyskusji na temat rzeczywistych i pozorowanych przemian w pedagogice specjalnej, a także możliwości i ograniczeń, jakie niosą ze sobą systemowe rozwiązania skierowane do dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych, warto – moim zdaniem – poddać krytycznej analizie rzeczywistość specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych.

Podstawę moich rozważań stanowić będą doświadczenia praktyczne płynące z pracy w szkole dla dzieci niewidomych i słabowidzących. Placówka tego rodzaju stanowi egzemplifikację specjalnego systemu kształcenia. Przeznaczona jest dla uczniów z uszkodzeniem kanału wzrokowego, którym

> niezbędne są odpowiednie warunki nauczania i wychowania, pomoce dydaktyczne i rehabilitacyjne, podręczniki, a przede wszystkim wykwalifikowany pedagog z odpowiednią specjalnością (Z. Sękowska, 2001, s. 40).

Prowadząc nauczanie technikami specjalnymi z wykorzystaniem specjalistycznego sprzętu tyflopedagogicznego, ma zapewnić uczniom możliwość zrealizowania programu nauczania na poziomie identycznym jak w szkole ogólnodostępnej oraz zdobycie orientacji przestrzennej i szerokich kompetencji społecznych (Z. Sękowska, 2001).

Szczególną uwagę chciałabym poświęcić problemom funkcjonowania uczniów z zaburzeniami łączonymi (sprzężonymi), u których przebieg rozwoju oraz jakość funkcjonowania społecznego warunkowane są wypadkową kombinacji dwóch lub więcej zaburzeń (Z. Sękowska, 2001; M.L. Kutscher

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 1844873A30363339

i in., 2007). Dla dzieci z tego rodzaju niepełnosprawnością *de facto* istnieje niewiele placówek edukacyjnych dostosowanych do ich specyficznych potrzeb. Z tego powodu obecnie coraz więcej z nich uczęszcza do szkół przeznaczonych w teorii przede wszystkim dla uczniów z uszkodzeniem jednego kanału sensorycznego. W tym kontekście chciałabym ukazać szerokie spektrum zróżnicowanych wyzwań edukacyjno-społecznych, jakim obecnie muszą sprostać pracownicy szkół specjalnych dla dzieci niewidomych i słabowidzących, by zapewnić swoim podopiecznym optymalne warunki rozwoju, z uwzględnieniem ich kondycji psychosomatycznej, możliwości intelektualnych, potrzeb emocjonalnych, sytuacji rówieśniczej oraz rodzinnej.

Współczesne trendy w kształceniu dzieci z uszkodzeniem wzroku

Zdaniem Zofii Sękowskiej system kształcenia specjalnego stanowi problem szczególnie ważki dla współczesnej pedagogiki specjalnej. Niełatwym zadaniem jest rozstrzygnięcie dylematu, na ile ma on być systemem segregacyjnym, a na ile integracyjnym czy włączającym (Z. Sękowska, 2001). Aktualnie dzieci z uszkodzeniem wzroku mogą uczyć się zarówno w szkole specjalnej, przeznaczonej wyłącznie dla nich, jak i pobierać naukę w szkole ogólnodostępnej czy integracyjnej (J. Pańczyk, 2001; E. Skrzetuska, 2003).

W ujęciu historycznym idee stwarzania dzieciom niepełnosprawnym specjalnych warunków kształcenia utożsamiane były przez długi czas wyłącznie z systemem segregacyjnym, oznaczającym zwykle nauczanie i wychowywanie w specjalnych placówkach o charakterze rezydencjalnym (szkoła z internatem) (T. Majewski, 2001; Z. Sękowska, 2001). Pierwsza specjalna szkoła dla niewidomych została otwarta w 1784 roku w Paryżu. W kolejnych latach zaczęły powstawać takie placówki w wielu krajach. Jednakże przez prawie 200 lat do wyjątków należały sytuacje, w których dziecko z uszkodzeniem wzroku umieszczano w szkole ogólnodostępnej. Jak twierdzi Tadeusz Majewski, przypadki takie dotyczyły prawie wyłącznie dzieci słabowidzących ze stosunkowo niewielkim ograniczeniem zdolności widzenia (T. Majewski, 2001, s. 31).

System integracji szkolnej, którego

> istotę stanowi włączenie dzieci niepełnosprawnych do powszechnego systemu szkół i placówek oświatowych na wszystkich poziomach edukacji wraz z zapewnieniem im odpowiednich warunków i pomocy w zaspokojeniu ich specjalnych potrzeb edukacyjnych (T. Majewski, 2001, s. 31),

powstał i zaczął rozwijać się w latach 50. XX wieku. U jego podstaw leży założenie, że osoby niepełnosprawne są pełnoprawnymi członkami społeczeństwa

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 1844873A30363339

i jako takie nie mogą być wykluczane z systemu powszechnej edukacji ani pozbawiane zróżnicowanych relacji rówieśniczych, nieograniczanych wyłącznie do środowiska rówieśników z tym samym zaburzeniem rozwoju (J. Pańczyk, 2001).

Na marginesie warto dodać, że idee integracyjnego nauczania w kontekście dzieci niewidomych i słabowidzących rozwinęły się w latach 60. przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych, gdzie wskutek zastosowania w położnictwie inkubatorów ratujących życie dzieci przedwcześnie narodzonych pojawił się palący problem zapewnienia dostępu do edukacji dużej liczbie dzieci z retinopatią wcześniaczą (*Retinopathy of Prematurity* – ROP). Choroba ta do dziś stanowi jedną z najczęstszych przyczyn uszkodzenia wzroku u dzieci na całym świecie (M. Walkiewicz-Krutak, 2009), a wówczas przyczyniła się do rewolucji w systemie edukacyjnym, jaką było skierowanie uczniów niewidomych do szkół ogólnodostępnych w konsekwencji niewystarczającej liczby miejsc w szkołach specjalnych. Jednocześnie uczelnie wyższe zaczęły organizować różne formy dokształcania nauczycieli celem zapewnienia im specjalistycznej wiedzy, potrzebnej do uczenia dzieci z uszkodzeniem wzroku. Podobne tendencje rozwinęły się również w krajach europejskich (T. Majewski, 2001).

W Polsce idee nauczania integracyjnego, propagowane intensywnie m.in. przez prof. Aleksandra Hulka (J. Pańczyk, 2001), oficjalnie zaakceptowane w ministerialnym rozporządzeniu już w 1983 roku, rozwinęły się dopiero wraz z przemianami polityczno-gospodarczymi w latach 90. Początkowo zaczęły powstawać klasy integracyjne w szkołach ogólnodostępnych, a następnie szkoły integracyjne dla dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności, w tym również z uszkodzeniem wzroku. Dziś coraz więcej uczniów niewidomych korzysta także z systemu edukacji włączającej (T. Majewski, 2001; J. Pańczyk, 2001; Z. Sękowska, 2001).

Badacze uwypuklają zarówno zalety, jak i wady każdego z tych rozwiązań (J. Leszka, 2010; T. Majewski, 2001; W. Szumski, 2006; T. Zacharuk, 2011). Dla przykładu Tamara Zacharuk (2011) podkreśla, że segregacyjna edukacja specjalna zapewnia dziecku z deficytami rozwojowymi najlepsze dla niego warunki zdobywania wiedzy, lecz znacznie ogranicza możliwości prawidłowego rozwoju społecznego, minimalizując prawo do dorastania w zróżnicowanym środowisku rówieśniczym. Wagę tego problemu podnosi również T. Majewski (2001). Badacz akcentuje, że szkoła specjalna przynosi dziecku niepełnosprawnemu wiele korzyści, m.in.: realizuje ściśle określony program nauczania, dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów z uszkodzeniem wzroku, umożliwia kontakt z rówieśnikami zmagającymi się z takimi samymi trudnościami, dysponuje wykwalifikowanym personelem pedagogicznym, posiada specjalistyczne pomoce dydaktyczne oraz sprzęt tyflopedagogiczny, a szkolna biblioteka jest wyposażona w książki drukowane pismem Braille'a, podręczniki czarnodrukowe z powiększoną czcionką oraz audiobooki. Spełnie-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 1844873A30363339

nie tych warunków powinno zapewnić kształcenie na tym samym poziomie, jaki jest osiągany przez uczniów zdrowych w szkołach masowych. Ośrodków specjalnych dla dzieci niewidomych i słabowidzących jest mało. W Polsce tylko dziewięć. Zwykle znajdują się one w znacznym oddaleniu od domów rodzinnych uczniów. Uczęszczanie do nich oznacza zatem pobyt w internacie i rozłąkę z rodziną, a także zawęża stałe kontakty rówieśnicze przede wszystkim do grupy osób niepełnosprawnych (T. Majewski, 2001).

Badacze zauważają jednakże, że wdrażanie systemów integracyjnego i inkluzyjnego również napotyka na wiele trudności. Z. Sękowska, podkreślała, że tak w Polsce, jak i na świecie:

> hasło pełnej integracji kształcenia wszystkich dzieci niepełnosprawnych nie bierze pod uwagę rzeczywistych ich potrzeb i indywidualnych dyspozycji rozwojowych, stawia je w sytuacjach stresowych w społeczności szkolnej, uświadamiając im nie tylko własne trudności, ale także *inność*, która budzi postawy odrzucenia w różnych – a zawsze przykrych dla nich – formach. [...] Ogólnodostępne szkoły publiczne bowiem wciąż nie są przygotowane do przyjęcia uczniów niepełnosprawnych (Z. Sękowska, 2001, s. 39).

Postulaty formułowane przez teoretyków nauczania inkluzyjnego i integracyjnego są przepełnione głębokim humanizmem, a idee wydają się absolutnie słuszne. Jednakże proces wdrażania tego rodzaju nauczania na gruncie polskim, bez uwzględnienia zróżnicowania potrzeb i możliwości różnych grup dzieci z zaburzeniami rozwoju, społecznych segregacyjnych tendencji, poziomu wiedzy i kompetencji władz samorządowych oraz braku właściwego merytorycznego przygotowania nauczycieli, rodzi wiele obaw w środowisku pedagogów specjalnych (J. Leszka, 2010 i 2010a; W. Otrębski, 2010; J. Kruk-Lasocka, 2012).

Wojciech Otrębski za utrwalony błąd w realizacji idei włączania uważa przyjmowanie założenia, że ta forma organizacyjna jest zawsze lepsza niż inne. Ten punkt widzenia dość często przyjmowany jest przez rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako argument za tym, żeby ich dzieci rozpoczynały naukę w szkołach ogólnodostępnych.

> Ślepi propagatorzy takiego podejścia zazwyczaj nie biorą pod uwagę dwóch rzeczy. Pierwsza to zróżnicowanie społeczności lokalnych pod względem ich dojrzałości do realizacji integracji/włączenia i to nie tylko w edukacji. Druga to zróżnicowanie uczniów, a bardziej precyzyjnie ich specjalnych potrzeb edukacyjnych (W. Otrębski, 2010, s. 8).

Podobne poglądy prezentuje Joanna Kruk-Lasocka (2012).

Za niepokojącą należy uznać praktykę realizowania edukacji włączającej jedynie poprzez nauczanie indywidualne, wykluczające dziecko z udziału w lekcjach zespołu klasowego (Z. Sękowska, 2001; W. Otrębski, 2011). W rzeczywistości fakt ten jest zaprzeczeniem idei inkluzji, potwierdzającym jej pozorność. Znawca problemu, Jan Pańczyk, uważa wręcz, że idea kształcenia

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 1844873A30363339

niesegregacyjnego bywa współcześnie wypaczana do tego stopnia, iż jej propagator i zwolennik, prof. A. Hulek, odnosiłby się dziś do niej bez entuzjazmu (J. Pańczyk, 2001).

Obecnie w polskich szkołach uczy się ponad 3 tysiące dzieci słabowidzących i niewidomych, z czego 76,81% w systemie pełnej integracji, a 23,19% w segregacyjnym (T. Majewski, 2001; J. Pańczyk, 2001; Z. Sękowska, 2001). Twarde dane procentowe jednoznacznie wskazują, że w edukacji uczniów niewidomych i słabowidzących szkoły specjalne nie zajmują naczelnego, dominującego miejsca.

Komu więc dziś służy przede wszystkim szkoła specjalna dla dzieci niewidomych i słabowidzących? Jakie zadania stoją przed nauczycielami i pedagogami specjalnymi?

Współczesna rzeczywistość szkoły specjalnej dla dzieci niewidomych i słabowidzących

Uczniowie

Współczesne trendy w kształceniu dzieci z uszkodzeniem wzroku mają istotny wpływ na rzeczywistość specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, czyniąc ją bardzo złożoną. W stopniu najistotniejszym na fakt ten wpływa zróżnicowanie populacji uczniów.

Podstawowym, formalnym kryterium, decydującym o skierowaniu przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną ucznia do szkoły dla niewidomych i słabowidzących, jest niepełnosprawność wzrokowa. Aktualnie jednak ci spośród wychowanków, których jedynym ograniczeniem rozwoju jest uszkodzenie tego kanału sensorycznego, stanowią zdecydowaną mniejszość. W przeważającej większości do szkolnictwa specjalnego kierowane są dzieci z zaburzeniami łączonymi, znacznie utrudniającymi lub wręcz uniemożliwiającymi im prawidłowe funkcjonowanie w warunkach szkoły ogólnodostępnej (W. Otrębski, 2011; M.L. Kutscher i in., 2007).

Wśród najczęściej występujących dodatkowych utrudnień rozwojowych sprzężonych ze słabowzrocznością można wymienić: uszkodzenia słuchu, zespoły genetyczne, np. wzrokowo-słuchowe, czy ograniczenia motoryczne spowodowane mózgowym porażeniem dziecięcym (M. Walczak-Krutak, 2009; R. Walthes, 2007). Jednakże to nie takie problemy w największym stopniu wpływają na jakość edukacji w szkole dla niewidomych i słabowidzących. Tym, co pracę dydaktyczną czyni tak trudną i złożoną, są te połączenia wad rozwojowych, które mają następstwa w funkcjonowaniu umysłowym i emocjonalnym.

Wskutek negatywnej selekcji w szkołach ogólnodostępnych rokrocznie szeregi uczniów specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych zasilają ucznio-

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 1844873A30363339

wie, którzy nie są w stanie podołać wymaganiom edukacyjnym i społecznym stawianym im w szkołach masowych. Stąd też aktualnie w każdej klasie specjalnej szkoły dla dzieci niewidomych i słabowidzących można spotkać dzieci z: niepełnosprawnością intelektualną lekkiego lub umiarkowanego stopnia, epilepsją, płodowym zespołem alkoholowym (FAS), zaburzeniami zachowania, nadpobudliwością psychoruchową i deficytem uwagi, poważnymi wadami wymowy i innymi ograniczeniami w komunikacji (np. dysfazją), uszkodzeniami korowymi, zaburzeniami zachowania czy niedostosowaniem społecznym. Bywa, że stopień uszkodzenia wzroku jest istotnie mniejszy niż nasilenie cech dodatkowego zaburzenia rozwojowego.

Przykłady można by mnożyć. Mają one jedną wspólną konsekwencję – nauczyciele podczas każdej lekcji muszą tak organizować proces nauczania, by sprostać potrzebom dzieci o bardzo zróżnicowanych możliwościach. Chociaż zespoły klasowe są nieduże, spełnienie tego zadania jest bardzo trudne. Dla pełnej ilustracji wystarczy podać skład osobowy typowej siedmioosobowej klasy w specjalnej szkole podstawowej. Nauczyciel pracujący z takim zespołem musi tak zorganizować zajęcia, by pozytywne efekty osiągnęli:

– uczennica słabowidząca z epilepsją, niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia i zaburzeniami przetwarzania dźwięków mowy,
– uczeń słabowidzący z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia i FAS,
– uczeń słabowidzący z autystycznego spektrum zaburzeń (zespół Aspergera),
– uczeń słabowidzący z zaburzeniami słuchu fonematycznego, poważną wadą wymowy, z zaniedbaniami środowiskowymi,
– uczeń słabowidzący z socjopatią,
– uczeń niewidomy w normie intelektualnej,
– uczennica słabowidząca w normie intelektualnej.

W każdej klasie w gronie dzieci z poważnymi ograniczeniami rozwoju, z wadami sprzężonymi, znajdują się także dzieci słabowidzące i niewidome w normie intelektualnej. Zwykle są one zdolne i przy zapewnieniu adekwatnej, specjalistycznej opieki są w stanie w pełni zrealizować program nauczania przewidziany dla szkoły ogólnodostępnej. Organizowanie procesu dydaktycznego tak, by w otoczeniu uczniów mających diametralnie inne potrzeby i możliwości edukacyjne dzieci zdolne mogły ujawnić swój potencjał intelektualny, jest bardzo skomplikowanym, niemalże utopijnym zadaniem. Stawia to nauczycieli w obliczu konieczności nieustannego dokonywania wyboru, czyje potrzeby stawiać jako pierwsze w procesie dostosowywania zadań.

Jednakże trud prawidłowego wspierania rozwoju dzieci niepełnosprawnych unaocznia, że sukcesy w pracy dydaktyczno-terapeutycznej mogą przychodzić niemalże każdego dnia. Wielu spośród uczniów, którzy nie są w stanie czynić istotnych postępów natury intelektualnej, jest utalentowanych artystycznie. W gronie dzieci z niepełnosprawnością wzrokową nietrudno o zdolnych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 1844873A30363339

muzyków, plastyków czy recytatorów. Specyfika środowiska szkoły specjalnej wyzwala w dzieciach wrażliwość na drugiego człowieka. Większość wychowanków to osoby życzliwe światu, które pomagają sobie nawzajem. W takiej szkole akceptację znajdują ci, którzy gdzie indziej bywali tylko wyśmiewani. Serdeczna atmosfera sprawia, że dzieci lubią szkołę. To są sukcesy.

Duża liczba dzieci z wadami łączonymi stwarza ważkie problemy edukacyjne. Przede wszystkim zauważalnym faktem jest, że niski poziom intelektualny większości uczniów generuje obniżanie wyników osiąganych przez dzieci zdolne. Ponadto niewłaściwe wzorce środowiskowe prezentowane w zachowaniu części uczniów są łatwo przejmowane przez inne dzieci.

Nauczyciele

Do najistotniejszych zadań, przed jakimi stoi personel szkół dla dzieci słabowidzących i niewidomych, należą: realizacja podstawy programowej zgodnie z wytycznymi MEN dla szkół ogólnodostępnych, dostosowywanie programu oraz metod nauczania do indywidualnych możliwości i potrzeb uczniów (zgodnie z orzeczeniami i zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznych), zapewnienie dzieciom odpowiedniego sprzętu tyflopedagogicznego oraz pomocy dydaktycznych, zagwarantowanie dostępu do wysoko wykwalifikowanej kadry pedagogicznej.

Toteż w szkołach tego rodzaju zatrudniani są nauczyciele z przygotowaniem tyflopedagogicznym, będący w stanie prawidłowo rozpoznawać potrzeby wzrokowe, emocjonalne i umysłowe dzieci słabowidzących oraz niewidomych (Z. Sękowska, 2001). Niezbędna jest ich wiedza na temat tego, w jaki sposób powinny być przygotowane podręczniki i inne pomoce dydaktyczne, umiejętność posługiwania się alfabetem Braille'a oraz prawidłowego doboru sprzętu optycznego do potrzeb wzrokowych dzieci (lupy, powiększalniki telewizyjne). Do ich zadań należy również umiejętne operowanie światłem, kontrastem i kolorem tak, by uczniowie mieli zapewnione optymalne warunki nauczania. Ponadto dzieci powinny mieć możliwość korzystania z zajęć rewalidacyjnych, takich jak: orientacja przestrzenna, rehabilitacja wzroku, terapia logopedyczna, integracja sensoryczna czy terapia pedagogiczna (R. Walthes, 2007).

Jaka jest rzeczywistość? Przede wszystkim prawne dyrektywy sprawiają, że dyrektor ośrodka szkolno-wychowawczego w pierwszej kolejności jako nauczycieli zatrudnia absolwentów określonych kierunków akademickich, a nie pedagogów specjalnych. Wszyscy oni są zobligowani do dokształcania się w kierunku tyflopedagogicznym. Urzędnicza preferencja do stawiania kompetencji dydaktycznych nad psychopedagogicznymi w obliczu problemów rozwojowych uczniów tego rodzaju placówek sprawia, że niektórzy nauczyciele nie są w stanie sprostać stawianym im oczekiwaniom, wymagającym pogłębionej wiedzy nie tylko z obszaru pedagogiki specjalnej, ale i psychologii czy neurologii.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 1844873A30363339

Zadania stawiane aktualnie nauczycielom szkolnictwa specjalnego są niezwykle złożone. Podczas pracy z dziećmi z wieloraką niepełnosprawnością muszą wykazywać się nieustającą elastycznością i twórczym myśleniem, nadając procesowi nauczania walory daleko idącej indywidualizacji i spełniając zróżnicowane potrzeby wychowanków. Powinni umieć rozpoznawać mocne strony rozwoju oraz talenty uczniów i wykorzystywać je tak, by stwarzać możliwości odnoszenia sukcesów sprzyjających budowaniu satysfakcjonującego poczucia sprawstwa i pozytywnego obrazu siebie samego. Organizowanie procesu dydaktycznego w ten sposób jest niełatwe. Łączenie w obrębie jednych zajęć potrzeb np. dziecka z ADHD i dziecka z autyzmem czasem jest absolutnie niemożliwe. Ponadto nauczyciele szkół specjalnych powinni umieć prawidłowo współpracować z rodzicami swoich uczniów, z których tylko niewielu jest w stanie zaoferować konstruktywne rozwiązania (J. Kielin, 2011).

W obliczu tak trudnych zobowiązań zawodowych warto zadać pytanie: czy nauczyciele i pedagodzy specjalni w ogóle są w stanie podołać wyzwaniom, jakie stawia przed nimi system edukacji specjalnej w XXI wieku? Czy ich praca to utopia? Jaki jest jej sens? Czy są sfrustrowani? Czy są zagrożeni wypaleniem zawodowym? Badanie przeprowadzone przez Małgorzatę Sekułowicz w środowisku nauczycieli szkolnictwa specjalnego wykazało jednoznacznie, że o poziomie ryzyka wystąpienia tego zjawiska decyduje przede wszystkim system wartości danego człowieka. Okazuje się, że często młodzi nauczyciele nie znajdują satysfakcji w tego rodzaju pracy, podczas gdy wielu doświadczonych pedagogów czerpie radość z obcowania z dziećmi niepełnosprawnymi, dostrzegając i wspierając wiele ich mocnych cech (M. Sekułowicz, 2005).

Sprzęt

Specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze dla niewidomych i słabowidzących powinny być zaopatrzone w specjalistyczne oprogramowanie, książki i wszelkiego rodzaju sprzęt ułatwiający osobom niepełnosprawnym naukę i codzienne funkcjonowanie.

Biblioteka szkolna powinna być zaopatrzona w aktualnie wymagane rozporządzeniami MEN podręczniki, a także lektury, słowniki, czasopisma, leksykony, encyklopedie, atlasy i inne pomoce dostosowane do potrzeb uczniów słabowidzących (powiększona czcionka, wyraziste, kontrastowo zestawione kolory) i niewidomych (pismo brajlowskie). Biblioteki ośrodków szkolno-wychowawczych służą swoimi zasobami również dzieciom uczącym się w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych (T. Majewski, 2001). W każdym gabinecie lekcyjnym powinny znajdować się maszyny brajlowskie, komplety podręczników, powiększalniki telewizyjne, lupy o różnej mocy, lampy stolikowe na długim ramieniu, umożliwiającym regulację ilości dopływającego światła, żaluzje lub rolety okienne (Z. Sękowska, 2001; T. Majewski, 2001).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 1844873A30363339

Zapewnienie takich warunków powinno umożliwić uczniom z niepełnosprawnością wzrokową edukację na poziomie szkoły dla dzieci o typowym przebiegu rozwoju. Rzeczywistość, niestety, nie jest różowa. Dużą bolączką ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych i słabowidzących jest pozorność dostępności specjalistycznego sprzętu i pomocy dydaktycznych. Rodzice, którzy czasem przeprowadzają się z innego miasta, by zapisać dziecko do specjalistycznej szkoły, nie są tego świadomi.

W ośrodku, w którym pracuję, czasy pisania pismem Braille'a za pomocą tabliczki i dłutka, co prawda, odeszły już w niepamięć, lecz liczba dostępnych maszyn brajlowskich nie jest wystarczająca, ani nie są one niezawodne. Nowoczesne oprogramowanie komputerowe to dla większości naszych uczniów zupełna mrzonka. W tym roku szkolnym pojawiły się u nas nowoczesne powiększalniki telewizyjne z plazmowym ekranem, umożliwiające uczniom słabowidzącym czytanie tekstu powiększoną czcionką. Jest ich dwadzieścia – po jednym na gabinet. Pozostali uczniowie mają do dyspozycji ponaddwudziestoletni, mocno awaryjny sprzęt, próby uruchomienia którego najczęściej tylko dezorganizują przebieg lekcji, nie przynosząc żadnego pożytku.

Podobnie rzecz ma się z podręcznikami. Jesteśmy zobligowani uczyć dzieci z najnowszych podręczników. Niestety, albo wcale nie dostajemy ich w brajlu i powiększeniu czarnodrukowym, albo też adaptacje docierają z ponadrocznym opóźnieniem. Coraz dotkliwiej odczuwalne są również oszczędności wydawnicze. Trudno dostępne książki brajlowskie oprawiane są w miękką okładkę z grzbietem w postaci kółeczek (bindowanie). Po roku używania książki nadają się wyłącznie na makulaturę. Identycznie przygotowywane są aktualnie książki czarnodrukowe z powiększoną czcionką. Ze względów finansowych wydawnictwa przestały dostarczać też czasopisma w wersji papierowej. W tej sytuacji nauczyciele we współpracy z pracownią opracowań brajlowskich samodzielnie adaptują podręczniki dla potrzeb uczniów niewidomych oraz słabowidzących. W przeciwnym razie rodzice i wychowawcy byliby zmuszeni do ciągłego lektorowania książek i, co za tym idzie, w XXI wieku uczniowie z uszkodzeniem wzroku skazani byliby na dukanie przy głośnym czytaniu i nie potrafiliby samodzielnie pracować z tekstem, mając zbyt mało okazji, by się tego nauczyć.

Wnioski

Doświadczenia szkoły specjalnej dla dzieci niewidomych i słabowidzących unaoczniają, że uczniowie z ograniczeniami rozwoju innymi niż sensoryczne, a zwłaszcza z deficytami w funkcjonowaniu umysłowym, nie znajdują akceptacji w szkołach ogólnodostępnych. Dokonując pewnej generalizacji, można uznać, że indywidualizacja procesu nauczania oraz realizacja zaleceń poradni

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 1844873A30363339

psychologiczno-pedagogicznych nadmiernie często są tylko iluzoryczne. Dzieci nie znajdują pomocy w budowaniu pozytywnego obrazu siebie, a w grupie rówieśniczej często są uznawane za dziwaków i odmieńców. W placówkach masowych są one poddawane negatywnej selekcji i zdarza się, że trafiają do szkoły specjalnej dopiero w piątej czy szóstej klasie, okaleczone pod względem psychicznym, ze znacznie zaniżoną samooceną. Dla nich szkoła specjalna pełni funkcję nie tylko edukacyjną, lecz i ochronną.

Skutkiem tego aktualnie do ośrodków specjalnych, przeznaczonych pierwotnie dla niewidomych i słabowidzących, trafiają w przeważającej większości dzieci ze złożoną niepełnosprawnością, które potrzebują nie tylko edukacji, ale i intensywnej terapii, nie są w stanie zrealizować wymogów Podstawy programowej MEN. Nie osiągają sukcesów intelektualnych i w tym zakresie przyczyniają się do obniżania wyników edukacyjnych osiąganych przez dzieci zdolne.

Warto podkreślić, że rodzice dzieci niewidomych i słabowidzących w normie intelektualnej, zapisując dziecko do szkoły, nie zdają sobie sprawy, jaka jest rzeczywistość specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego. Spodziewają się zatem nie tylko pełnej realizacji potrzeb i możliwości edukacyjnych swojego dziecka, dostępu do specjalistycznego sprzętu tyflopedagogicznego czy właściwie przygotowanych podręczników. Sądzą, że w niedużych klasach ich syn czy córka znajdzie przyjaciół wśród rówieśników podobnych do siebie.

W tym kontekście należy uznać, że zadania szkoły specjalnej, z jakimi mierzą się obecnie jej pracownicy, są nadmiernie złożone. Do ich wykonywania niezbędne jest nie tylko wykształcenie tyflopedagogiczne, ale także m.in. specjalistyczna wiedza na temat wielu zaburzeń neurologicznych, genetycznych i innych, dogłębna znajomość oraz umiejętność posługiwania się zasadami pedagogiki specjalnej, a także czasochłonne, żmudne samodzielne opracowywanie pomocy dydaktycznych. To jedyna droga, umożliwiająca godzenie wielu sprzecznych potrzeb dzieci podczas jednych zajęć lekcyjnych, a co za tym stoi – realizowanie celów dydaktycznych, wychowawczych i rewalidacyjnych wobec podopiecznych.

Czy należy zatem uznać, że praca pedagogów specjalnych zatrudnionych w ośrodkach szkolno-wychowawczych jest utopią? Absolutnie nie mogę zgodzić się z takim stwierdzeniem. Ta codzienna działalność, wykonywana systematycznie i małymi krokami, przynosi oczekiwane efekty. Nie od dziś wiadomo, że to kropla drąży skałę. Na naszych oczach dzieci dorastają, przemieniają się, budują poczucie własnej wartości. Praca pedagoga specjalnego w XXI wieku nie jest ani prosta, ani łatwa. W wielu aspektach przypomina pozytywistyczne idee pracy u podstaw. Jednakże niech mi będzie wolno powiedzieć raz jeszcze: „W pracy z dziećmi sukcesy są niemalże każdego dnia". Na tym polega istota pedagogiki specjalnej.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 1844873A30363339

Bibliografia

Kielin J. (2011), *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego?*, GWP, Gdańsk.

Kruk-Lasocka J. (2012), *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, DSW, Wrocław.

Kutscher M.L., Atwood T., Wolf R. (2007), *Dzieci z zaburzeniami łączonymi*, K.E. Liber, Warszawa.

Leszka J. (2010), *Inkluzja edukacyjna i społeczna*, „Edukacja+. Biuletyn dla Nauczycieli", nr 3.

Majewski T. (2001), *Dzieci z uszkodzonym wzrokiem i ich edukacja* [w:] S. Jakubowski (red.), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabowidzącymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa-Toruń.

Otrębski W. (2011), *Dlaczego kształcenie integracyjne / włączające nie zawsze jest najlepsze dla dziecka?*, „Edukacja+. Biuletyn dla Nauczycieli", nr 3.

Pańczyk J. (2001), *Kształcenie specjalne w końcu XX wieku* [w:] G. Dryżałowska (red.), *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne „Żak", Warszawa.

Pańczyk J. (2004), *Segregacyjność w systemie edukacyjnym uczniów ze specjalnymi potrzebami* [w:] G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Żak", Warszawa.

Sekułowicz M. (2005), *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym*, DSWE, Wrocław.

Sękowska Z. (2001), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, APS, Warszawa.

Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN, Warszawa.

Walkiewicz-Krutak M. (2009), *Funkcjonowanie wzrokowe małych dzieci słabowidzących*, APS, Warszawa.

Walthes R. (2007), *Tyflopedagogika*, GWP, Gdańsk.

Zacharuk T. (2011), *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny", nr 1 (20).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 1844873A30363339